

重度の障害がある高等部生の意志決定に関する教育の構造

河津 巖・田中英嵩¹⁾

On the process of decision making as for a student with severe physical and verbal communication disabilities: Based on focus group interviews with the teachers concerned

Iwao KAWATSU・Hidetaka TANAKA

特別支援学校（肢体不自由）で小学部、中学部、高等部合わせて12年間在籍した重度の障害を有する高等部生が大学を受験した。本研究では、重度の障害がある高等部生の大学進学への夢がどのようにして生じ、育まれ、実現したか、その意志形成において、本人と教師の間で行われた教育現象の構造、法則を明らかにすることを目的とした。

そこで、高等部生に特別支援学校に関わった教師たちの協力を得て、フォーカス・グループインタビューを行い、M-GTAを使って構造化し、高等部生の自己実現を支える法則について考察した。その結果、今回の研究で見出された新たな知見として【バックアップ】のサブカテゴリーである〈葛藤の呼び起こし〉そして【合わせ鏡】の〈共有された教育観〉、【Aの成長】の〈自己肯定感〉、【教師の成長】の〈自己の生き甲斐〉が注目された。さらにカテゴリーとサブカテゴリー間の因果関係を捉えることにより、【教育の本質】である〈信念と希望〉が導き出され、そのモデルが構築された。

キーワード：重度肢体不自由、コミュニケーション障害、大学進学、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ、フォーカスグループインタビュー、教育の本質

I. 問題と目的

天島（2012）は「閉じ込め症候群」（Locked in syndrome）について「言葉が出ず、手足も動きませんが、耳は聞こえ、意識ははっきりしています」と説明している。言葉、意識は鮮明であるが体が麻痺していて、意思を他者に伝える手段がほぼ無くなることである。このような身体状況の特別支援学校の生徒で大学に進学した例はあるのだろうか。

文部科学省特別支援教育課は「特別支援教育資料」として特別支援学校高等部（2012年3月本科）卒業後について進学、教育訓練機関等、就職、社会福祉施設等入所・通所、その他の6つの調査項目に基づいて、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱、それぞれについて進路状況調査を実施している。それによれば、肢体不自由に於

いては、進学者1.5%、教育訓練機関等3.6%、就職者10.5%、社会福祉施設等入所・通所は80.4%であり、極端に進学率が低い。また、進学者に限って、肢体不自由と他の障害種との比率を比較してみても視覚障害では31.5%、聴覚障害では41.6%であり、特別支援学校（肢体不自由）からの大学進学率の低さを読み取ることができる。いわゆる、「閉じ込め症候群」にある生徒の大学への進学者の存在は、この調査資料からは窺い知れない。

重度の肢体不自由があり、発声によるコミュニケーションが不可能である生徒の特別支援学校から大学への進学を対象とした研究は、CiNii（NII学術情報ナビゲータ [サイニィ]）などで検索したが見当たらなかった。検索に使ったキーワードは、「重度」「肢体不自由」「コミュニケーション障害」「大学進学」「特別支援学校」「進路」「独自のコミュニケーション」「閉じ込め症候群」「意志」「教育の本質」などであり、これらを組み合わせて検索した。

¹⁾ 九州ルーテル学院大学大学院修士課程2013年度修了生

しかし、先に述べた天畠（2012）は、氏の大学卒業論文「わが国の肢体不自由養護学校高等部における進路支援の在り方について―障害者の大学進学を進めるためには―」（2007）を紹介していた。自身の参与観察と当事者へのインタビューをもとに、重度の肢体不自由があり、その全身性障害のため他者とのコミュニケーションが容易ではなく、その人独自の工夫されたコミュニケーション方法での大学進学は、当時の肢体不自由養護学校からは困難であったことについて記している。また、「障がいがあることが大学に行けない理由にならない」と思い、障がい者の受験・進学体験記を読み漁り、また障害学生に実際会って話を聞いたが、調べれば調べるほど私ほどの重度障がいのマニュアルは見つからなかった」と述べている。

氏の身体状況は、四肢麻痺、言語障害（発語不能）、視覚障害、嚥下障害があり、そのため日常生活、移動外出、コミュニケーション等全てにわたって介助が必要である。氏のコミュニケーションの方法は、聴覚走査法と呼ばれるものである。例えば、介助者が氏の手を握り、「あ・か・さ……」と読み上げていく。「YES」のサインのあったところで氏が介助者の腕を引くことによって文字を確定していく方法である。

天畠（2012）をきっかけに、岩野（2009）の大学卒業論文「交錯する主体―横向き N の前向きコミュニケーション―」を検索することができた。氏もまた当事者であり、天畠氏と同じく養護学校から大学に進学した。氏の身体状況は、「ウェルドニツヒホフマン病」に罹患し、年月とともに徐々に全身の筋力が衰えていく。四肢は不自由であるが、声を出してしゃべること、電話を使うこと、コンピューターのキーボードを打つことなどの日常生活に必要なコミュニケーションは可能である。しかし、疲れていると発声が難しくなり、発話による意思の疎通が難しくなる」というものである。

岩野は、「徐々に外部との通信手段を失う、N のコミュニケーションに対する思索を出発点として、著者が N とその周辺に参与し得られた事例から、ひとにとってコミュニケーションとは何か、それはどのようにして可能か」を論じている。その中で、「養護学校から」をタイトルとした一節

があり、「養護学校生徒は卒業後、作業所に通う者が多く大学に進学する者は稀である」「体力がないため作業所に通えず、大学にも進学できない生徒は在宅での生活やデイサービス、施設や病院に入所しての生活を受け入れざるを得ないのが現状だ」と述べている。

本論文の対象者である A は、天畠氏の身体状況と大変似通っている。異なるところは、天畠氏は14歳で、A は生後4か月で重篤な病気の後遺症によって、Locked in syndrome となった。A は四肢まひ、発語は不可能、さらに不随意的緊張があるため、「肢体不自由養護学校」に就学した。

小学校における教育課程は、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動であるが、A が入学した当時の「肢体不自由養護学校」小学部の教育課程は、自立活動を加えて構成されている。自立活動は、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」という独自の教育目標の実現を目指して、設定されていた。

また、「肢体不自由養護学校」における教育課程の特徴的なことは、在籍する児童生徒の障害状況が多様であり、加えて障害の程度も様々であることから、障害の状態、発達や学習の状況に対応した複数の教育課程が設けられている。大別して4つの教育課程の類型に分類されている。

例えば小学部においては、1. 小学校の各教科に準じる教育課程、2. 下学年代替による教育課程、3. 「知的障害養護学校」の各教科の代替による教育課程、4. 自立活動を主として指導する教育課程の4類型である。A への教育は、おおむね類型4の教育課程で、A の小学部入学時点において自立活動を中心としつつ、領域・教科を合わせた指導が実施された。

全身性障害をもつ A にとって、他者とのコミュニケーションは容易でなく、工夫されたコミュニケーション方法が必要とされる。それは A のニーズであり、喫緊の課題であった。この課題への取組が主に自立活動の中で取り組まれていくことになった。A は、小学部2年の時にスイッチとパソコン（ソフトは、障害のある方のために開発されたワープロソフトを二つの入力装置で操作する。）という方法を用いて、それを試みた大学の先生との間に初めて会話を交わすことができた。

「会話が成立した瞬間、あなたはどのような気持ちでしたか」の筆者の問いに A は「伝えることができた時、今でも嬉しかったことを覚えている。どうしてこのことをわかったのかなってびっくりした。これからこうして伝わるのかなと思った」と答えた。

そして、援助による筆談、援助による指談（援助者の膝に抱かれ、手を添えて貰って文字を書く）を習得していく。通訳介助という A 独自の方法が確立され、習熟した通訳者との間では、リアルタイムでの会話が可能となった。

この通訳援助というコミュニケーション方法は、A が発信しているということが視覚化されないの、A の言葉ではないのではないのか、という指摘がなされることもあるが、筆者らは B 特別支援学校での 11 年にわたって、援助による指談での教育実践が各担当者によって受け継がれ、リレーされてきた事実を重んじる。拡大・代替コミュニケーション方法の一つとして信頼できうるものと位置づけている。

援助による指談によって、A と教師との教育のやりとりが活発化した。例えば、A はすでに小学部の段階で、学校の先生になりたいという希望を担任に述べている。将来についての明確な希望を周囲に表明したのである。

C 大学に 20XX 年 11 月、D 特別支援学校（肢体不自由）高等部卒業の A が公募推薦入試に合格した。通訳者の手のひらに A が右手の指で小論文を綴り、介助者がそのまま読み上げた内容を別の二人の担当者が解答用紙に記入し、さらに書かれたものを A に確認するという試験方法であった。

先に述べた、特別支援学校（肢体不自由）の進路状況調査等から考えると、大学進学は極めて困難な状況である。12 年間の特別支援学校の教育環境の中で、発語によるコミュニケーションが不可能で、独自のコミュニケーション方法（読みとれる者はごく少数に限られる）、全介助を要するなどの状況がある場合、その困難度は、さらに増す。その中で A には「先生になりたい」「大学で勉強したい」という明確な意志が確立され、大学進学が実現されたのである。

そこで、本研究では、A と教育活動を共にさ

れた教師 2 グループにフォーカスグループインタビュー（FGI）を実施した。インタビューから得られたデータに依拠して、分析を試みる。その分析結果に基づきながら、重度な障害がある、特にコミュニケーション障害を持つ子どもの教育における教師の教育観はどのようなものか。A の変容を理解して、教師は何を工夫したか、どういうファクターが組み合わさって効果的な相互作用が生まれたのか、その構造を明らかにしていく。その上で、教育にとって最も重要な原則、本質を導き出したいと考える。

Ⅱ. 方 法

1. 質的研究法による分析

本研究は、独自の症例から A と教師の 12 年間にわたる関係、特に、A の進学の意志決定における普遍的な法則を明らかにすることを目的としたものである。A と教師は、12 年にわたる教育的かかわりの中で、相互に成長していった二項軸において表される時系列変化の関係を持っており、その関係性は、A の大学進学の実現に大きな役割を占めていたことが考えられた。

その中で、数値化できない両者の当時の心の構造、内面の変化を捉え、事象の誘発要因や、そこに働いたエネルギーはどのようなものが存在したのかについて時系列で知ることができれば、研究のテーマとして掲げた「A の大学進学への強い意志決定はどのようにして形作られてきたのか」についても、明らかにすることができる。このことは、両者の教育実践の共同作業の奥にある真相に接近することでもある。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA とする）は、データを切片化せずに、現象の大きな流れや、データの中に表現されているコンテキストの理解を重視する性質を持つことから、事象の時系列変化について理解することが出来ることが強みである。さらに、コーディングに分析ワークシートを用いることにより、データと生成された概念との距離を常に一定に保つことができ、よりデータに密着した（grounded on data）分析ができるとされている（木下，1999，2003）。上述の事から、本研究で扱う A と教師の 12 年間にわたる二項軸の時系列変化、そして、そ

Table 1 第1回 FGI 調査協力者の概要

| | 性別 | 年齢 | 所属 | 勤続年数 | A とのかかわりの期間 |
|---|----|-----|--------|------|-------------|
| E | 男 | 30代 | 特別支援学校 | 10年 | 4 年 |
| F | 男 | 30代 | 特別支援学校 | 12年 | 5 年 |
| G | 女 | 50代 | 特別支援学校 | 30年 | 5 年 |
| H | 男 | 30代 | 特別支援学校 | 4 年 | 4 年 |
| I | 女 | 20代 | 特別支援学校 | 2 年 | 2 年 |
| J | 女 | 20代 | 特別支援学校 | 2 年 | 2 年 |
| K | 女 | 30代 | 特別支援学校 | 8 年 | 8 年 |

Table 2 第2回 FGI 調査協力者の概要

| | 性別 | 年齢 | 所属 | 勤続年数 | A とのかかわりの期間 |
|---|----|-----|---------|------|-------------|
| L | 男 | 50代 | 特別支援学校 | 30年 | 1 年 |
| M | 女 | 40代 | 特別支援学校 | 20年 | 9 年 |
| N | 男 | 30代 | 高等学校 | 9 年 | 3 年 |
| O | 男 | 60代 | 特別支援学校 | 10年 | 4 年 |
| P | 女 | 40代 | 特別支援学校 | 20年 | 12年 |
| Q | 男 | 50代 | 教育委員会 | 35年 | 4 年 |
| R | 男 | 60代 | 障害者センター | 38年 | 1 年 |

の関係の中に存在する普遍的事実について、体系的に明らかにしていく上で、M-GTA は非常に優れた分析方法であるといえる。

また、障害児やその障害児を支える保護者や特別支援学校の教師たちのような支援者たちによる実践の積み重ねを重視し、生のデータに立脚した理論の生成ができること、そして実践的活用という視点から、分析手順の明確さと実践的活用のための理論生成が目的であるという「実践に活用できる研究」という立場をとっている（石山, 2010）ことも挙げられる。以上のようなことから、本研究で明らかにしたいことを抽出するための分析方法として、M-GTA を採用した。

2. 調査協力者の概要

調査協力者は、特別支援学校の学校現場に従事しており、A の大学進学におけるプロセスの中に何らかの形で関与したとされる教員、大学関係者、外部関係者などとした。

調査協力者の調査時現在の所属は、特別支援学校11名、外部3名であった。

調査協力の依頼は、口頭（電話又は面会）と書

面によって行い、両方で同意を得た。最終的な調査協力者は14名（うち男性7名、女性7名）で、実践経験年数の平均は約14年（2～38年）であった（Table 1, Table 2）。

3. データの収集

調査データ収集の期間は20XX 年7月～20XX 年8月で、データ収集の方法はいずれも調査協力者複数名との集団面接によった。場所は、1回目をB 特別支援学校で、2回目を本大学で、回数としては計2回の面接を行った。面接方法は、構成した2つのグループに対し、グループにおける各自の発言が飽和状態になった段階でインタビューを終えた。

フォーカスグループインタビューは、グループダイナミックスを用いて、質的に情報把握を行う科学的方法の一つであり、明らかにしたいテーマに対する関係者の声を体系的に整理し、テーマの背景にある潜在的、顕在的な情報を把握することに適した方法である（根本, 2010）。

本研究では、A 及び教師たちが、その教育的な歩みの中で、本人たちも気づいていない何かを、

言語化する作業を通して明らかにしたい。インタビューの中では、A と関わった者同士で自身の実践と A との関わりについて発言し、互いの発言を聴き、自身の事についても自由に語り合うことにより、関わった本人たちの経験や実践について効率よくデータ収集ができることが予測され、相互に発言し合う中で、グループダイナミクスが高まり、インタビューとしても質の高いものになると考えられた。A が成長した因子の中の一つに、教師が大きく関わっていると推測する。個々の教師像及び、個々の教師の人間性が A に影響を与えたと思われる。A と教師のパーソナリティのぶつかり合いのようなものがあって、A の成長があった。そのプロセスを解明し、明らかにするために、重度の障害がある児童生徒に対して教師が持つ印象評価の世界に着目したい。それ故に、フォーカスグループインタビューを用いた。

面接の進め方として、まず、インタビューガイドを配布し、「A さんの大学進学への強い意志はどのようにして形作られてきたのか」という本調査のテーマを提示した後、①各々の個人名が特定されるようなことは一切ないこと、②データ収集のため、面接における音声を IC レコーダーで録音すること、③音声を文字起こしした後、逐語録の作成、コード化、カテゴリーへの整理、構造化していくこと等、分析にかけていくことの3つについて了承を得た。その後、アイスブレイク15分を間に挟んだ、前半部、後半部の2部構成のインタビューを行った。

データ収集では、調査者と調査協力者との相互作用によって収集されるデータに影響を与えないように、インタビュー前に調査協力者に対して調査の概要を説明するとともに、特定の回答を期待したり、誘導しないよう配慮した。

インタビューの冒頭には、これまでの経歴や実践経験における印象に残っている A とのエピソードについて自由に語る時間を確保し、調査者と調査協力者との「波長合わせ」を行い、インタビュー内容の「厚み」を確保するよう努めた。

4. 倫理的配慮

本研究によって、調査協力者が不利益を被らないよう、①調査協力者の本調査研究への協力は任

意であること、②調査協力者の身元や個人情報などが判明できないようにすること、③インタビューの内容からその個人が特定できないようにすることなどを含む事項を調査協力者に対して書面と口頭で説明し、口頭にて同意を得た。

5. インタビューガイド

インタビューにおける問いかけについては、Table 3に示したインタビューガイドを用い、インタビューガイドに沿って、調査協力者の回答を求めた。その中で、A との教育的かかわりをするときに、どのような思いで A と関わってきたかや、A が進路に対する思いを強めていったと考えられる具体的なエピソードなどについて回答を求めた。

Table 3 インタビューガイド

- | |
|--|
| (1) A さんと関わられた期間 (2) ご自身の年齢 (3) どのような想いで関わってこられましたか。 (大切にされていることについて) (4) 出来事の中で A さんの進路に影響を与えたのではないかとと思われる具体的なエピソードをお話し下さい。 |
|--|

6. データの分析手順

分析はまず、インタビューの後、逐語録を作成した。次に、分析テーマとして設定した「どうして重度の障害がある高等部生が大学進学の意志を持つに至ったか」に照らして、データの大まかなまとまりごとに解釈及び定義を確定していった(理論を構成する最小単位となる概念の生成)。その際、テーマと照らし合わせ、最もバリエーションが豊富に含まれていると考えられるケースをまず取り上げた。このケースのデータをもとに、概念名、定義、具体例、理論的メモの4項目からなる分析ワークシートを作成・活用した。

次に、データの多様性が認められる順に分析をすすめ、概念を生成し概念間の関係を考察しながらカテゴリーを生成した。同時に、類似例を取り出しながら分析を進め、並行して対極例を探し、解釈の偏りを防いだ上で、ストーリーラインを作

成した。そして、ストーリーラインに基づいて図式化を試みた (p.12, Figure 1)。

7. 分析結果の妥当性と信頼性の確保

インタビューによって得られたデータ並びにグラウンデッド・セオリーの信頼性及び研究結果の質を確保するため、分析作業は調査者である筆者に加え、共著者、M-GTA を習熟している研究者との検討を随時行い、信頼性と妥当性を高めた。

また、分析結果について、M-GTA による研究者にもスーパービジョンを受けた。さらに、研究協力を得たフォーカスグループインタビューの参加者のうち、4 名に対して、又、インタビューには参加していないが、特別支援教育に従事している 2 名の教師に本論文を書き終えた段階で原稿を

持参し、内容の確認と得られたデータの解釈について意見を求めた。その意見を生かしながら、一部修正を行った。

Ⅲ. 結 果

1. 確定したカテゴリー及び概念

カテゴリー間の関係に関する解釈の妥当性を比較分析する中で、カテゴリーの破棄、あるいは修正、変換を適宜行い、最終的には 9 カテゴリーを確定した。また、これらを支持する概念は、20 であった (Table 4)。

分析結果ならびに結果から得たストーリーラインを次節以降に示す。確定したカテゴリーは【 】、概念は 〈 〉、「 」内のアルファベットは調査協

Table 4 カテゴリーの概要

| カテゴリー | サブカテゴリー (概念) | 内容 |
|------------|------------------|--|
| バックグラウンド | チャレンジド | 「彼女が大学に行って勉強したいと言っている」 |
| | 母の存在 | 「お母さんの存在が大きいなあ」 |
| バックアップ | 出会い | 「出会いというのが A の意思決定に影響与えたのかなと」 |
| | 時代の変化 | 「障害者に対する見方、接し方が変わってきたのかな」 |
| | 葛藤の呼び起こし | 「「こんなに重い子がこんな文章を書けるんですか」と突きつけられました」 |
| 日常的な教育の関わり | 独自のコミュニケーションの確立 | 「出せる方法があつて「やっぱり、分かっていたんだな」と |
| | 新たな教育の創造 | 「知的障害児への教育課程と同じではいけないのでは」 |
| A の葛藤 | ポジティブとネガティブ | 「A はすごくプラス思考なんですね」 「全然ついていけないと後ろ向きな感情になる」 |
| | 豊かなイマジネーションと幼さ | 「非常にイマジネーションが豊かなんですね」 「自己中心に考えてしまう幼いところも持っている」 |
| | アンビバレンス | 「「お母さんと一緒に嫌だ」と言いながら、お母さんとの結びつきは強いものを感じる」 |
| | | |
| 共存者としての教師 | 特別な対応 | 「特別扱いはいしたくないけども、特別な対応をしたい」 |
| | 寄り添う | 「伝えたい彼女の思いがあつたので、とことんつきあうことをしていきました」 |
| 合わせ鏡 | 共有された教育観 | 「周りの人たちと相談確認しながら実践してきた」 |
| | モチベーションの高揚 | 「大学に行けるんだという思いが、彼女の中に明確になっていった」 |
| A の成長 | リアルタイムなコミュニケーション | 「書くスピードで思考力はぐんぐん伸びている」 |
| | 自己肯定感・効力感 | 「自己肯定感がとても高く、前向きなんですね」 |
| 教師の成長 | 自己の省察 | 「あの (A の) 詩を見た時にやられました」 |
| | 自己の生きがい | 「頑張らないと、と思いました」 |
| 教育の本質 | 信念と希望 | 「A 自身が人と人をつなぐそういう魅力を持った子」 「良い先生に A さんは恵まれてきたのかなと思う」 |
| | 理想的な教師像 | 「しっかり子どもたちの思いを汲み取りたい」 「子どもたちの夢を実現させる環境を整えることが私の仕事」 |

力者、引用部内の（ ）は分析者（筆者）による補足である。

以下、分析結果における記述の流れについては、Aの大学進学の実現という現象を分析する中で、概念形成の過程から得られたストーリーラインに沿ってその外観を説明する。

2. 分析結果

1) 【バックグラウンド】

カテゴリー1【バックグラウンド】とは、Aが大学進学を実現するにあたり、動機や原動力の核となるようなもので、以下の2つの概念によって支持される。

概念1〈チャレンジド〉において、Aは「J：障害をもつ人の先駆けとなるような存在になる」といったはっきりした目的意識を持ち、周囲の支援者たちに支えられながらも目標の実現に向けて新たな取り組みであっても挑戦を続けた。

一方で、概念2〈母の存在〉において、そのAの挑戦を支え続けた母親の存在は大きく、欠くことのできないものであったことも分かっている。また、母親のSへの影響力の大きさに対して、教師は、尊敬にも似た感情を抱いており、そのことは、「I：お母さんの影響はすごく大きいと思う」や、「Q：「うちのSは良い先生に出会って、ここまでやってこれた」とっていう言葉を言えるお母さんがいるから、Sもいろいろな人を惹きつける力があるのかなと思います」といった、教師の発言からも見て取れる。Aの人格の形成と夢を形作る大きな基盤となった要因の一つに、Aに寄り添い続けた母親の存在があったことが窺える。

2) 【バックアップ】

カテゴリー2【バックアップ】とは、Aを取り巻く周囲の環境の変化を主な要因とするもので、以下の3つの概念によって支持される。

概念3〈出会い〉において、Aは自身の通う「養護学校」で共存者の教師と巡り合い、独自のコミュニケーションを確立させる。Aと教師は教材を使った学習を地道に少しずつ積み重ね、より発展的な独自のコミュニケーションによる意思表示に至った。ここでいう〈出会い〉とは、意図的に選抜された教師との巡り会いではなく、Aが「養

護学校」に入学したことによるごく一般的な関係での〈出会い〉である。Aと教師の相互作用によって良い〈出会い〉が現出されていく。

概念4〈時代の変化〉では、国連の障害者の権利条約を受け、障害者基本法の改正、発達障害者基本法の法制化等から、インクルージョンへの流れが加速してきており、障害者の大学進学にとって良い方向への潮流が生じてきていたこともあった。

そして、概念5〈葛藤の呼び起こし〉は、上述のように、Aのコミュニケーション方法が極めて希で独自のものであったために、教師は、周囲の懐疑的なまなざしと自分のやっていることとの間で葛藤する。しかし、そのような中でも「P：この子は分かってる」という信念は揺らぐことなく、周囲からの意見を良いプレッシャーと受け止め、周囲の理解を得ようと努力している。

3) 【日常的な教育の関わり】

カテゴリー3【日常的な教育の関わり】とは、Aと周囲の支援者の間に成立した独自のコミュニケーションによって、コミュニケーションの自由性が増した両者間における日常的教育的かわりのことを示す。Aと教師とのコミュニケーションの活性化は、両者の教育的関係の深まりを生み、新たな教育課程の下の実現した。Aの可能性を信じ、従来の固定概念にとらわれない教師たちの思いも大きく影響した。それらは、以下の2つの概念によって支持される。

概念8〈新たな教育の創造〉において、教師による丁寧な実態把握の下、「P：たぶん、Aさんはある程度は文字はわかっていたんだけど」というように、従来の固定概念にとらわれない支援がなされた。

概念7〈独自のコミュニケーションの確立〉において、Aと教師間のコミュニケーションツールが両者の苦労と努力によって開発され、次第に習熟度も高まっていった。それにより、Aと教師との間のさらなる教育的関係は深まっていき、両者の意欲は高まっていった。互いのことを理解できるコミュニケーションの手段を得たことが、両者に共通の目標と一体感を生んだ。

4) 【Aの葛藤】

カテゴリー4【Aの葛藤】では、コミュニケーションが確立したことで、A自身の持つ内面性が明らかになっていき、その中で、Aの重度の肢体不自由という大きな身体的制限を持ちながらも強い信念で周囲を巻き込んでいくほどのポジティブな一面と、その一方で、障害を踏まえた自他の違いに不安や葛藤といった感情を抱くネガティブな一面も持ち合わせていたことが明らかになった。それらは、以下の3つの概念から支持される。

概念10〈ポジティブとネガティブ〉において、Aは、重度肢体不自由という身体的な状況にも拘わらず、ポジティブなパーソナリティーは障害を乗り越えていくエネルギーに満ちている。その一方で、身体的条件は自らの力でいかんともしがたい不自由さを要求され、不安という心理的状況を生み出していく。一般的に学齢期以降、特に思春期における大きな課題として、「まぎれもない自分であること」の感覚である自己同一性の確立がある。Aも同様に不安や葛藤が見られるということ。

概念12〈豊かなイマジネーションと幼さ〉では、「N：Aさんこれいつ考えた？」と教師も驚くほどの発想豊かな言葉を紡いだり、大学に行きたい、自分の言葉で伝えたいなど、その意志がぶれない反面で、伝える時にうまくいかないことへの不安や苛立ちといった葛藤がある。

概念11〈アンビバレンス〉において、Aの人格形成にも大きな影響を与えていると考えられる母親の存在は、Aにとって心理的な支えであり、Aの生活の中で、良き援助者としても欠かすことのできないものである。一方で、思春期を迎えたAの心の中には、そのような母親に依存し続けるのではなく、独立していこうとする心理的な動きがみられるようになった。「K：お母さんと離れたいというAさんの思いもあったので、どちらかというと世代の近い人とか、お母さんとはしゃべりたくない、一緒にいたくないという時期もあるし、そのときはちっちゃなノートでノート交換で話しました。お母さんには言わないということをやったり、小さなノートで秘密の話をしたりとか」といった教師の発言から、その状況が分かる。

また、「J：リアルタイムで話せる人がお母さん以外で、と強く思っている。」という言葉から、Aが教師に対して積極的にコミュニケーションの広がり求めていることが窺える。しかし、これは、思春期であれば誰でも持つ心の状態であり、Aも皆と同様に親からの精神的独立を図ったのだといえる。ここでは、Aの内面にある、両義的な心理状態を明らかにすることで、教師との教育的かかわりの中でのAの成長が見て取れる。

5) 【共存者としての教師】

カテゴリー5【共存者としての教師】において、当時Aの教育を支えた教師たちがAに特別支援学校の教育として先駆的なサービスを提供するにあたってのそれぞれ教師としての配慮がなされている。Aの願いや夢に親身に寄り添う反面、他の生徒との公平性を期すこと、常に一般的な認識と各自の実践を見比べつつ指導方法の適性のバランスを保とうと努力している。それらは、以下の2つの概念により支持される。

概念6〈特別な対応〉では、当時、教師が「G：他の先生から『おかしいぞ、何で特別扱いするとや』と言われ」たり、「G：『コミュニケーションしたいのはAだけではない』と言われたり」というように、周囲からの指摘を受けていたことから、Aを他の生徒に比べ特別視することがあってはならないと教師自身が自分に言い聞かせていた。ある意味、そのことによって実践者の独善性は予防されることになり、同時に、「Q：特別扱いはいしたくないけども、特別の対応をしていきたい」といった共通の考え方が教師たちの中に生まれ、創造的な歩みの意義が教師の意識の中に明確化された。

概念13〈寄り添う〉において、教師が、Aの持つ希望や苦悩、ものの考え方や感じ方を理解しようとする立場に立ち、共感を示しながら支援にあたったことが分かる。また、「E：心を真っ白にして、本人の意志を尊重して応援しようと思った。」や、「K：伝えたい彼女の思いがあったので、とことんつきあうことをしていきました。」という教師の言葉からは、Aに対しての自分の中の漠然とした教育観と向き合い、教師が、Aとの歩みの中でより良い支援のかたちを模索したこと

も窺える。

6) 【合わせ鏡】

カテゴリー6【合わせ鏡】では、葛藤状況にあった教師が、互いをミラーリング（相互作用）することによって教師としてどのようにあるべきかを自覚し、重度の障害がある子どもの教育に携わる教師の教育観の共有が可能となった。以下の2つの概念から支持される。

概念9〈共有された教育観〉において、重度の障害があるAの大学進学という先例のないことに対して、限界の確認をすることなく、Aの可能性の追求を重んじるタイプの教師が担任としてリレーされていること。希望の実現に向けてぶれない気持ちを持つAと、そのニーズに応えようとした教師の相互作用によって、大学進学への挑戦は具体化されていった。ここにおいて、教師を突き動かしたのは、Aの知的好奇心であり、教師自身の持つ教師としての使命感と、素直にAの可能性を信じることができる感性であった。

概念14〈モチベーションの高揚〉では、Aと教師の教育的かかわりによって大学進学へのモチベーションが高まったことで、Aの中で大学進学の意義についても次第に明確化されていった。そして、「E：大学に行けるんだという思いが、彼女の中に明確になっていった。（中略）自分が大学生としてどんなことを学んでいこうかなと芽生えだした」とあるように、大学進学というAの夢を実現させてあげたいと願う教師の行動が、実現のためには努力する必要があるという自覚をAに与え、Aの大学進学に対する意欲を高め続けた。

7) 【Aの成長】

カテゴリー7【Aの成長】では、明確な目標を得て、【共存者としての教師】との教育的なかわりを続けていく中で、Aのリアルタイムなコミュニケーションは確立し、A自身の自己肯定感は高まっていった。元来、【バックグラウンド】でも挙げたように、〈チャレンジド〉の性質を持つことに加えて、Aの自己肯定感が周囲の支援でこれ以上ない程高められたことは、Aの夢の実現への大きな要因となった。それらは、以下の

2つの概念から支持される。

概念15〈リアルタイムなコミュニケーション〉では、AとAの通訳者との援助による指談（以下、STA²⁾とする）を用いたコミュニケーションが可能になり、さらに通訳者の習熟度が増すにつれて、Aとのリアルタイムな会話が成り立つようになった。自分の思いを伝えることができるようになったことは、Aの思考力にも大きな影響を与えた。

概念16〈自己肯定感〉では、Aと教師が双方向の教育的かかわりの中で、自分自身の価値を実感し、自身の事について不安を抱く一方で、「挑戦しないとただの夢」という詩を紡ぐまでになったことから、Aの成長が見て取れる。「挑戦しないとただの夢」という詩は、裏を返せば、「挑戦すれば、実現が可能だ」という意味にも受け取ることが出来、強い信念と自分に対する自信が育っていると考えられる。それは、教師たちがAの想いを大切にし、寄り添った支援が継続的になされたことにより育まれたと考えられる。また、Aが教師の支援により自己肯定感を高めたことは、教師にとっても精神的な励みとなり、より一層Aの想いに応えようとする教師の気持ちを奮い立たせることになった。

8) 【教師の成長】

カテゴリー8【教師の成長】では、Aに寄り添い、Aの大学進学という夢の実現に向けたAと教師双方向の教育的かかわりを通して、教師にもまた、内面の成長があったことが示されている。教師が、Aへより良い支援をしていこうとする中で、その教師の視点は徐々に教師自身の内面に向けられていき、常に自己を見つめ、高め続けることで、Aの期待や、Aの母の期待に応えようとした。それらは、以下の2つの概念から支持される。

概念17〈自己の省察〉において、子どものことを第一に考え、中心に据える中で、自己の教育的かかわりを振り返り、内省することができる内面性をもった教師が、Aの事例に多く関与してい

²⁾ STA (Soft Touching Assistance) ; 「身体の一部に軽く触れる」ことで、独力では実現しない目的的な動作の達成を支援すること。

たことが分かる。教師はAの成長を促そうとする中で、自身についても深く見つめ直し、相互関係の中で成長していったといえる。このような教師の基本的姿勢・態度は、Aに信頼と尊敬、安心感を与え、両者の関係の深まりに大きく影響したといえる。

概念18〈自己の生き甲斐〉において、教師は、Aと共に存在し、共に歩み続けることに生きがいを感じ、Aの成長を自らの成長に繋げている。Aの夢をかなえたいという教師の願いは、Aの思いと、自己の内面との行き来を繰り返す中で、やがて教師自身の夢となっていった。子どもの夢の実現を果たすことを、自身の夢に変えることができ、その夢の実現に向かって努力を惜しまない人間性は、教師自身の内面の成長に大きく影響したといえる。

9)【教育の本質】

カテゴリー9【教育の本質】では、B特別支援学校でなされたAと教師との両者間における教育的かかわりの過程を通じて明らかになった両者の関係性が、教育の本質とも呼ぶべきものであることを示している。そして、ここで言える教育の本質とは、特別支援学校にとどまらず、他の学校教育の現場でも当てはまるものであるということができ、以下の2つの概念から支持される。

概念19〈理想とする教師像〉において、教師にとってのAとの出会いは、無意識的な己の教師像が意識化されることであり、そこでの教育的かかわりの苦労と努力は、教師の夢とロマンを叶えるプロセスであったといえる。AとのSTAによる筆談が可能になった後も、教師の中には「G：私が大事にしたのは、指文字以外の表情とか視線とか、彼女の表情を大切にしたい」という人もおり、コミュニケーションの手法だけに注目することなく、Aの全体像を見ようとしたことが窺える。また、「L：障害のあるなしに関わらず目標に向かっていてる子を支援していくというのが私たちの仕事だと思います」や、「O：僕は校長として子どもたちの夢を実現させる環境を整えることが私の仕事だろう。障害者の方々の思いを自分できるところで実現させるための環境づくりを、環境のなかでも人のつながりを、人に伝えてやるのが

私の仕事かな」といったように、それぞれの教師が自分の教師としての役割を自覚し、障害の有無に関係なく、Aを丸ごと支援していることが示されている。

概念20〈信念と希望〉では、教師は、Aの重度の障害があることに対してとらわれることなく、Aを一人の人間として尊び、共に感じ合い、共に喜び合っている。また、両者の関係は非常に安定しており、教師はAを信頼し、Aは教師に安心しきっている。このような関係があったからこそ、Aの持っていた儚い夢は、実現可能な夢へと大きく変化していったといえる。

IV. 考 察

本研究の目的は、重度の障害がある高等部生が12年間の特別支援学校での学習の結果、大学で学びたいという強固な意志を形成するに至った、そのことを可能にした教育環境はどのようなものであったか、その意義と構造を明らかにすることであり、そのために、フォーカスグループインタビュー及び分析法としてM-GTA法を用いて、検討を行ってきた。

Aのように音声での発語がなく、全面的な介護が必要な生徒の場合、高校卒業後の進路は、自宅での生活か施設での生活が現在に於いては一般的である。非常に限られた進路メニューであるといえる。しかし、〈チャレンジド〉であるAは【共存者としての教師】との関わりの中で、自己肯定感、自己効力感が培われた。一方で教師は、Aの想いを大切にし、自己内省を心がけ、その上でAのニーズを理解し、ニーズに応じてサービスを提供するといった共同歩調の中で「大学進学」という両者共通の生き甲斐を見出していったと思われる。

以下、「Aの自己実現へ志向する教育的なかわりとは何か」について、Aの発信力、教師集団の思想、内省・自己の外在化の3つの視点から考察を行う。

1. Aの発信力

Aが書いた詩、「ゆめのたからばこ」の中に、「挑戦しないとただの夢」のフレーズがある。このような自己効力感はどのようにして育まれたのであ

ろうか。

A は、特別支援学校小学部2年生の時に、柴田³⁾が考案した音声パソコンソフトを使用し、コントロールが非常に困難な運動障害がある身体を賭して、キーをソフトタッチングする方法で「A：たこやきつくりたい」と初めて綴った。9文字に40分を要した大奮闘であった。周囲とのコミュニケーションが成立した瞬間であり、Aの教育に携わってきたその場にいた関係者が「本当に書いているんだ」「間違いなくAは言葉を持っている」と納得した感動的な出来事であった。その後、援助による指談を習得したAは勉強したい、養護学校の先生になりたい、いろんな人と関わりたい、そして大学へ進学したいと自らの希望を積極的に教師に発信していく。

2. 教師集団の思想

発信力の強いAのニーズに対して、教師もまた、「G：応援しなくちゃと思うんですね。夢も実現させてあげたいと思うんですよね」と、重度の肢体不自由に併せ、コミュニケーション障害があり、言葉の表出が難しい子どもであっても、意思判断ができるという先入観のない判断のもとで応じていく。小学部では教科を取り入れた教育課程の改善、中学部では大学進学を見据え、高等部一般学級への受験を可能とする取組み、高等部では類型選択等考慮されていく。そこには、一人一人の子どもとのコミュニケーションを大事にすることをモットーとし、子どものニーズは何か、そのニーズを可能にするために継続的に創意工夫し続けていかねばならないと考える教師集団の思想があった。

Aから「先生になれますか」（発信）と聞かれ、教師は、「Q：学びたいという気持ちがあって、学ぶ力があるのであれば、夢の実現に向けて一生懸命がんばるよ」（受信・発信）と答えたという。Aから発信された言葉は一見無謀な言葉のようであるが、教師は、即却下という直線的なコミュニケーションで応じたのではなかった。如何に困難が予想されようとも、限界の確認をするのではなく、同じ思いをもって、Aの希望実現、その

努力への方向、可能性の追求を選択したのである。独自のコミュニケーション方法を仲立ちとした「発信－受信－発信」の非常にこころ温かい、円環的なコミュニケーションであるといえる。このことは、「O：自己の肯定感がとても高く、前向きなんですね。で、いろんなことに関心が強いというか」のように、夢の実現へ向けての原動力となる自己肯定感・自己効力感の獲得を促していった。

3. 内省・自己の外在化

一方で、Aと教師が用いる援助による指談は、一般的に言えば独自のコミュニケーションである故に、その信憑性への疑問、またAだけ特別扱いをしているのではないかなど、周囲からの指摘は、教師らに葛藤を呼び起こすこととなった。投げかけられた「公平性」という命題は、重度の障害のある子どもの教育に携わる教師の教育観、障害者観というバックボーンを揺さぶることになった。

特別扱いはしてはいけないという懷疑に対して、「Q：私は、特別な扱いをしているわけではないが、同じ教育はしないといけない」と自覚をした上で、「Q：特別扱いはしたくないけれども、特別の対応をしていきたい。みんなに公平なことをするというのは、同じことをするのではなくて、それぞれのその時の状況に対応していくことが、公平な扱いではないか」とか、「E：僕の役割を考えていった時、Aと懷疑的な人をつなぐ役割だなと思った」など、それらは非常に内省的である。指摘を不公平への戒めとして価値づけ、その上で公平性のうえに立った一人一人に応じた特別な配慮は行うべきであるという新しい公平観を創出していった。教師は障害のある子どもの変容を現前にして、また自らの葛藤を糧として、内省、自己の外在化を可能としたのである。このことは、特別支援教育の重要な理念の一つである。

そして、自己の省察、自己の外在化という作業は、教師相互の思想の共有を促していった。「O：先生たちが同じ思いを持ってたんじゃないですかね。彼女の思いを実現させてやろうという、それが一番強いんじゃないかと私自身は感じました」、「P：担任を離れるってなった時にですね、これ

³⁾ 國學院大學人間開発学部初等教育学科

が繋がっていくだろうかと心配しましたが、うまい具合に繋がって、Aの夢が現実のものになるというところまできたという、学校教育のつながりというか、これは素晴らしいと思います」。

このように教師達は、自分自身の意識や目的、目指す方向性が同一方向を向いていると自覚していく。そういう教師達がAに関わることによって、また、Aがその意識に触れることによって、Aのモチベーションが上がっていく。Aのモチベーションが上がることによって、自分たちのグループダイナミクスは間違っていないかったということを、教師自身がミラーリング（相互作用）、手鏡に映すことによって、もう一度グループダイナミクスも上がっていったという構造である。

V. まとめと今後の課題

本研究では、Aと教師の二項軸の中で起こる相互作用に焦点を当てて研究を行ってきた。抽出された20のサブカテゴリーには、〈時代の変化〉、〈母の存在〉もファクターとして導き出されているが、敢えてこれらのファクターを捨象した。その理由はAの意志形成の中で、Aと教師のかかわり過程が逐語録を作成した段階で大きなウエートを占めていると感じられ、またM-GTAの援用により、両者の内的世界が顕著に現出されていると考えたからである。

林（1984）は、重い障害がある子どもと教師の交渉が成り立つための絶対的な要件として二つあげている。「一つは、教師が全面的に子どもを受け入れること。もう一つは教師が子どもによって全面的に受け入れられていること」

と述べている。さらに、「ほんとうに教師が教師として子どもと教育的なかかわりを持つためには、まず第一に闘わねばならないのは、自分自身の中における権力性である」という。

研究の結果、Aと教師の二項軸が有機的に融合し、Aの成長、教師の成長が促されていることが明らかになった。ここには林が定義した要件が満たされており、教育の本質に迫るものである。Aと教師の関係は、教師がAを一方的に自分の知識を教え込むという方法ではなく、Aに本来

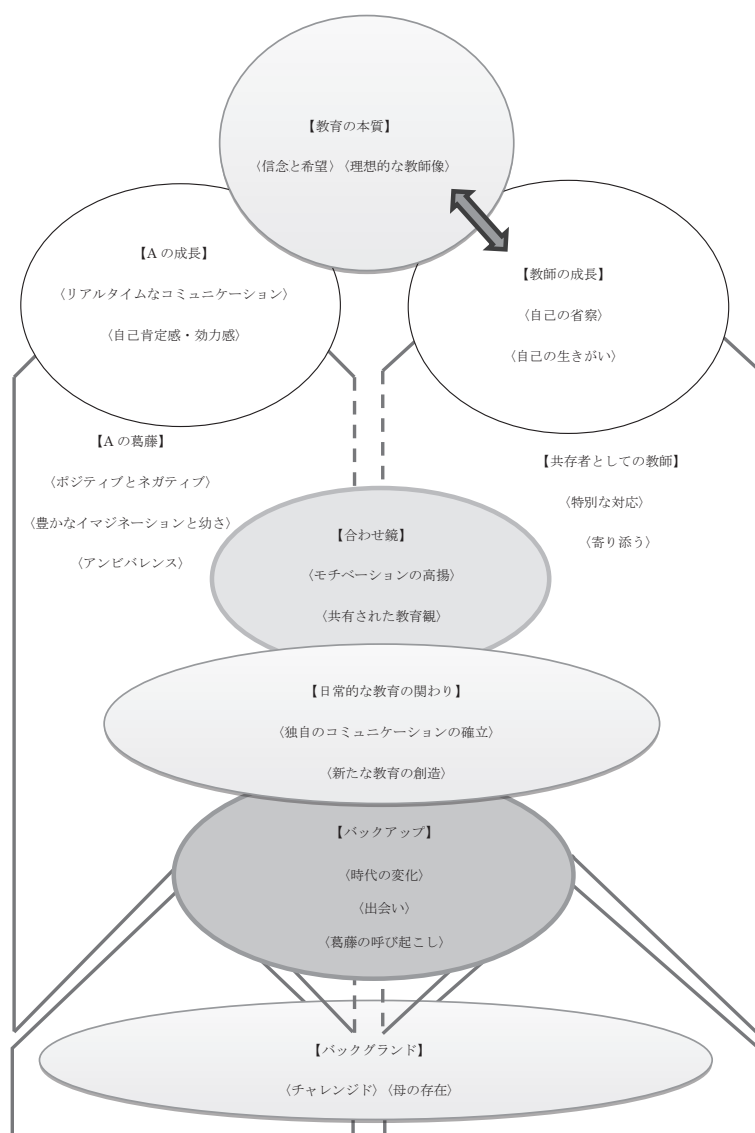


Figure 1 M-GTA における概念分析によって現れた仮定図

備わっているところの、A が深いところに持っているところの、かけがえのない宝を掘り下げる営みであった。林が特に強調している非権力性の人柄を有する集団であることによって成就したと考えられる。

それ故に、A には安心感が得られ、A は教師の指示を仰がなくても、生き生きと自分の判断で大学進学を自らの意志の力で実行することになった。お互いの主体性の尊重という良好な心理的環境の中で A は、個性的な自己実現という心の独り立ちを果たしている。重い障害からの精神的自立である。このように精神的自立を果たしていくことは、障害の有無にとどまらず、全ての子どもに育って欲しい心性であるといえる。

A は、大学生活という新しい環境での生活が始まる。大学は大学なりの教育の枠組みを持つ。同時に入学する同級生もまばゆいばかりのエネルギーに満ちあふれていると A には映るであろう。それらは、A が自らの障害に直面せざるをえない状況を生む。それは孤立感に繋がり、アイデンティティの再構築を余儀なくされ、A にとって大学は試練の場となることも予想される。しかし、特別支援学校で獲得された自己肯定感・自己効力が再生され、更なる飛躍を促すと考えられる。

VI. 引用・参考文献

- S. ヴォーン・J. S. シューム・J. シナグブ・井下理（監訳）（1999）：グループ・インタビューの技法，慶應義塾大学出版会。
- 石村華代・軽部勝一郎（2013）：教育の歴史と思想，ミネルヴァ書房。
- 石山貴章（2010）：知的障害者の就労に関する雇用者の問題意識の構造，風間書房。
- 石山貴章（2011）：特別支援学校生徒に対する「ボランティア体験活動」から見えてきたもの，—「阿蘇わくわく自然体験塾」における取り組みの意義と課題—応用心理学研究第10号，p23-p37。
- 伊藤隆二（1975）：ちえおくれの子どもの心理と教育，日本文化科学社，p54-63。
- 伊藤隆二（1975）：障害児の臨床教育，福村出版，p102-111，p156-157。
- 岩野直子（2009）：交錯する主体—横向き N の前向きコミュニケーション—『フィールドワーク研究』北九州市立大学人類学論文集 p5-p6。
- 江副 新（2000）：自閉児の表出がもたらした驚異とその問題点を巡って，特別研究報告書障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究，国立特殊教育総合研究所，p11-p19。
- 河合隼雄（1983）：子どもと教育を考える 2 大人になることのむずかしさ 青年期の問題，岩波書店。
- 大石三四郎編（1981）：重度・重複障害児教育の理論と実際，第一法規。
- 木下康仁（1999）：グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生—，弘文堂。
- 木下康仁（2003）：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い，弘文堂。
- 笹本 健（2011）：肢体不自由を伴ったいわゆる重度・重複障害児の内的世界（意識）に関する知見，第49回大会日本特殊教育学会発表論文集，p491。
- 戈木クレイグヒル滋子編（2005）：質的研究方法ゼミナール増補版 グラウンデッド セオリー アプローチを学ぶ，医学書院。
- 齋藤征人（2011）：高齢者福祉実践者の「実践知」形成過程に関する仮説的研究，p55-p68。
- 坂本篤史（2011）：授業研究を通した小学校教師の授業を見る視点の変化—授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析—教師学研究10，p25-36，2001。
- 高川正之・糸川和文（1997）：障害児・者の進路に関する研究 I—肢体不自由養護学校卒業生の進路の実態と課題—大阪教育大学障害児教育研究紀要 第20号 p39-p55。
- 天島大輔（2012）：声に出さない あ・か・さ・た・な—世界にたった一つのコミュニケーション—，生活書院，p163-165，p175-179，p215-225。
- 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター（2006）：重複障害者の職業リハビリテーション及び就労をめぐる現状と課題に関する研究，調査研究報告書，No.72。
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2009-2010）：専門研究 B 特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状の把握と課題の検討—。
- 灰谷健次郎（1999）：せんせいけらいになあれ，角川文庫。
- 橋本行生（1984）：病からのひとり立ち，p150-p152。

- 林 竹二・灰谷健次郎 (1979)：対談 教えることと学ぶこと，小学館
- 林 竹二 (1984)：教育の根底にあるもの，p50-p51.
- 日本肢体不自由研究会 (2007)：肢体不自由教育シリーズ1 肢体不自由教育の基本とその展開，慶應義塾大学出版会.
- 根本浩代 (2010)：障害者相談支援従事者が認識する専門職間連携の特徴 フォーカスグループインタビューの分析を通して，学苑・人間社会学部紀要 No.832, p96-p106.
- 広岡義之 (2014)：教育の本質とは何か 先人に学ぶ「教えと学び」，ミネルヴァ書房.
- 真鍋和博 (2010)：インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響「高良記念研究助成論文」p9-p17.
- 三城大介 (2008)：施設における対人援助職の孤立について，別府大学紀要，第49号, p135-p141.
- 三城大介 (2010)：研究報告 てんかんのある人への地域サービスの連携に関する考察，日本てんかん医療学会.
- 文部科学省 (1999)：小学校学習指導要項.
- 文部科学省 (1999)：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要項.
(2014. 12. 24受稿, 2015. 2. 18受理)

On the process of decision making as for a student with severe physical and verbal communication disabilities: Based on focus group interviews with the teachers concerned

Iwao KAWATSU・Hidetaka TANAKA

The purpose of this study is to investigate structures and rules into educational phenomena of interaction between a student with severe physical and verbal communication disabilities and teachers concerned. By this investigation, we would like to discuss about the student who goes a college now. Especially, we would like to debate on a question how the student's dream of becoming a college student had developed and has come true.

The approach employed in this analysis was as follows. We interviewed teachers concerned to perform a "focus group interview." We analyzed the structures and rules from the interview data by "M-GTA." As a result, we found four important subcategories, which were *recall conflict* subcategory of *backup* category, *common educational aspects of mirroring* category, *self-esteem* of *A's emotional growth* category, and *meaning for being a teacher* of *teacher's emotional growth* category.

Finally, considering the relations between cause and effect of each category and subcategory, we found *belief and hope* as an essential subcategory in *educational principle category*, which places in the center of educational structure of this case.

Key words: severe physical/ motor disabilities, verbal communication disabilities, entering university, M-GTA, focus group interview, principle of education